若手教員がいきいきと教育活動ができる、中堅教員のマネジメントの在り方

～ 若手教員の困り感に基づいた個別最適化した OJT を基軸に ～

大垣市立東小学校 教諭 細江 快

【概要】

本研究は、若手教員がいきいきと教育活動ができる中堅教員のマネジメントの在り方を検討し、実践したものである。OJT の内容を若手教員の特性に基づいて個別最適するために、大前（2018）の若手教員が抱える困難さの分類を基に作成したアンケートによる調査に加え、SL 理論を基に若手教員の成熟度に合わせて難易度を検討した。OJT は主に学級経営と授業研究について実施し、事後には若手教員と振り返りを実施することで、成果や変容を認識したり、次の目標をもったりできるようにした。実践後の検証では「主観的幸福度」「ワーク・エンゲージメント」「抑うつ傾向」「信頼関係」の数値が、森（2023）で公開されている尺度の平均値を上回ったことや、特に「主観的幸福度」「信頼関係」の数値が高かったことから、中堅教員が職場内にて継続的にマネジメントする手法として効果があると考察した。

1. 研究の目的と背景

A：日本における若手教員育成における課題

文部科学省（2023a）「教師不足に関する実態調査」より、各都道府県においては、教員不足が問題となっており、人材確保に向けて新規採用や講師確保に関する工夫を講じていることが明らかになっている。さらに、文部科学省（2023b）「令和 4 年度学校教員統計調査」は、29 歳から 22 歳の教員の数が年々減少しているという結果を示している。

一方で、教職経験が豊かであるとされる 40 代においては、46 歳前後が 20 代の教員よりも人数が大幅に少なく、教頭や校長といった管理職に就く人数が大幅に増加している。

このような実情から、30 代後半から 40 代前半の教員に学校組織を駆動させる役割を担うことが期待されていると捉えた。

B：本校の職員構成の実態より

本校の職員構成も、文部科学省（2023b）と類似した傾向を示し、20 代 6 名、30 代 6 名、40 代 4 名、50 代 3 名となっている。特に筆者が学年主任を務める 4 年生は、講師 1 年目 20 代の職員（男性）、教員 2 年目の 20 代の職員（女性）、筆者の計 3 人で構成されており、平均年齢は、24 歳と 6 学年の中で最も低い。

上記の全国的な教員不足や年齢構成の不均衡、本校の実態等を踏まえ、本研究は若手教員を育成するためには、中堅教員としてどのよう

なマネジメントを行うことが有効か明らかにする必要があると捉えた。

C：若手教員育成に関する先行研究より

若手教員の育成を目的としたマネジメントに関する研究の動向を把握する。

大前（2018）は、若手教員が抱える困難さの分類を開発し、学級経営については「秩序のある安心・安全な環境をつくること」、授業に関しては「発問や指示、説明、板書などの一斉授業の進め方に関すること」を悩みとして抱えている可能性が高いことを示唆している。

大前（2018）の分類を踏まえて、吉弘（2021）は、どのようにすれば若手教員が自信をもち、いきいきと教育活動ができるのか実践研究を行った。若手教員の「いきいき」を「主観的幸福度」「ワーク・エンゲージメント（仕事に対する前向きさのこと）」「抑うつ傾向」「信頼関係」「職能成長」の 5 つを尺度に測定し、年間計画に沿って OJT を行った。その結果、参加者の職能成長の実感や同僚性が高まったことを報告している。

吉弘の尺度を踏まえ、若手教員の幸福度を上げるために、個別に働き方改革を提案することに着目したのが森（2023）である。森は 152 名の若手教員を対象に心理状況を調査し、個別に働き方改革の方法を提案することは、幸福感につながることを報告している。

しかし、いずれの研究も外部の研究者が学校

に介入する形で実施しているため、管理職や中堅教員といった職場内で継続的に関わる人物によるマネジメントの検証ではない。

そこで、本研究では、若手教員がいきいきと教育活動ができるための中堅教員としてのマネジメントの手法を開発することとした。なお、本研究における「いきいき」とは、吉弘 (2021) や森 (2023) が示す「主観的幸福度」「ワーク・エンゲージメント」「抑うつ傾向」「信頼関係」「職能成長」を構成要素とする。

2. 研究の方法

若手教員がいきいきと教育活動をするための OJT の枠組みを検討する。

A : OJT の利点と欠点に関する考察

本研究では、OJT を基軸にマネジメントに当たる。OJT は職業内研修とされ、座学による研修では伝えきれない学びを実際の業務に即した方法で学ぶことが可能であることや、即戦力の育成等の利点がある。

一方で、OJT の内容や難易度が、管理職や中堅教員等といった指導を行う側の私見や力量に依存していることが課題として挙げられている。筆者はこの背景には、OJT を運用するための枠組みに不透明性があると捉え、内容や難易度を個別最適化するべきであると考えた。

B : OJT を若手教員に個別最適化する

OJT を若手教員に個別最適化するには、若手教員個々の実態を把握する必要がある。そこで着目したのが、大前 (2018) が開発した教師が抱える困難さの分類である。これを援用し、アンケート調査を定期的実施する。その後、調査結果や喫緊の諸問題等に基づいて OJT の内容を設定することとした。

C : OJT を運用するための理論

「B : OJT を若手教員に個別最適化する」にて OJT の内容を設定する方途を位置付けた。

しかし、若手教員によって教職経験年数や、特性が異なる。そのため、若手教員に応じて難易度を調整するため枠組みが必要となる。

この難易度を決定するために SL 理論を援用することとした。SL 理論とは、部下の成熟度によって指導をする側の関わり方が異なると

いうマネジメントの考え方であり、成熟度を「①挑戦意欲」「②仕事へのコミットする意思」「③仕事を遂行する上での知識や経験」によって測り、S4 : 成熟、S3 : やや成熟、S2 : やや未成熟、S1 : 未成熟の 4 つに分類している。詳細は図 1 を参照。

若手への支援	成熟度	中堅教員のマネジメントの方法
多	S1	若手教員に具体的に指示しながら、業務を監督する。対等の立場での業務はしない。
	S2	中堅教員が考えを説明し、若手教員の疑問に応えたり考えさせたりする。
	S3	若手教員の自主性を促すための激励や環境整備を行う。中堅教員と若手教員の考えを融合させ意思決定するようにする。
少	S4	若手教員に仕事遂行の責任を委ねる。権限や責任を委譲し、極力管理しないようにする。

図 1 : SL 理論の説明 筆者編

上記の理論に基づいて、OJT の難易度を若手教員の成熟度に応じて設定することとした。

D : 開発したマネジメントと仮説

大前 (2018) の分類に基づいた内容の設定と、SL 理論に基づいた難易度の設定を組み合わせ開発した、OJT の枠組みを図 2 に示す。(図 2 参照)

SL 理論	大前 (2018) の分類									
	授業経営					学級経営				
	規則 規律	知識 技能	児童 主体	思考力	個別 最適	問題行 動対策	支持的 風土	学級 自治力	個別 対応	保護者 対応
S1						H先生 実践b				
S2			H先生 実践c K先生 実践a				H先生 実践a			
S3				K先生 実践b						
S4										

図 2 : 開発した OJT の枠組み

この枠組みによって以下①②のような効果が期待される。この①②を仮説と位置付ける。

【仮説】

- ① 先行研究における指標に基づいて OJT の内容と難易度を若手教員に応じて個別最適化することは、森 (2023) の「いきいき」の平均値を上回る効果が得られるのではないかと。
- ② 若手教員にとって、継続的に関わる立場である中堅教員が個別最適化した OJT を企画することは、有機的な対話や人間関係の構築を促すことにつながるため、森 (2023) におけ

る「主観的幸福度」「信頼関係」が他の職員よりも肯定的な影響があるのではないか。

E：研究成果の検証方法

本研究は、森（2023）における「主観的幸福度」「ワーク・エンゲージメント」「抑うつ傾向」「信頼関係」「職能成長」を尺度に、アンケート調査を用いて効果の検証を行う。その際、仮説①の検証として、森（2023）が公開している各尺度の教職年数別の平均値と、実践の対象である若手教員2名（K先生、H先生）の結果を比較する。

さらに、仮説②の検証として、本校職員ではあるが実践対象ではない教員2名、本校職員でない教員3名への調査結果と比較する。

3. 研究実践

本研究に協力していただく若手教員2名の実態を示した上で実践例を述べる。若手教員の実態に関する記載内容は、大前（2018）を援用した調査に基づいている。また、検証対象者本人に記載内容の確認をとることで、筆者の私見に依存しないよう配慮した。紙面の都合上、特に若手教員2名が各々抱える課題に対する手立てを講じた実践例を示す。

A：実践前のH先生の実態

H先生は新卒22歳の男性である。本年度は講師であるため、講師研修と校内職員の授業参観をしている。専門教科は英語である。

普段から内外教育等の書籍を閲読したり、授業づくりで不明なことがあれば筆者に積極的に質問したりすることができる。

一方で、教科書通りに授業を進めようとするあまり、想定外の発言が出たときや、生徒指導に関する事案が発生したとき等、即興的な対応に不安をもっている。

B：H先生に実施したOJT

a：4月「授業開きに関するOJT」 学級経営（学級自治）×S2（図2参照）

本OJTは、教職1年目ということを鑑みて筆者から提案した。H先生には、初めての学級開きではあるが、初の学級担任として挑戦意欲が高かった。上記の実態を踏まえ、H先生の「学級自治」に関する成熟度をS2と位置付けた。

OJTでは、筆者が教師役になって演示することとした。その際、自己紹介においてはH先生の個性を出すことを軸にするとともに、学級開きの流れを模倣することを通して、見通しをもてることに重点を置いた。

始業式に授業開きを行った後、H先生は次のように語っている。

先生のご指導後、自分でも練習をしました。自分が伝えたいことは話せたと思います。でも、児童から意見を引き出す場面では、意見の偏りがあったことに焦りました。（H先生）

H先生の言葉から、見通しをもって学級開きに臨めたことが分かる。一方で、初めての学級開きということもあってか、児童の想定外な発言に対する即興的な対応に自信をもつには至らなかった。

b：5～7月「生徒指導に関するOJT」 学級経営（問題行動関係）×S1（図2参照）

4月の学級開きを通して、H先生は即興的な対応に課題があることが顕在化した。さらに、5月の大前（2018）を援用した調査においても同様の結果であった。H先生自身も

どのように聞き取りを進めてよいのか不安です。聞き取り方の視点が自分の中にはないので（H先生）

生徒指導は即興的な対応が求められることから、5～7月の期間はH先生の「問題行動関係」に関する成熟度をS1と位置付け、その間に即興的な対応を繰り返すことを通して、S2やS3になるための足場架けとした。

そこで、H先生には、生徒指導における聞き取りを児童からする際、Googleドキュメントに入力して頂いた。Googleドキュメントは、共有をした相手へリアルタイムに情報が伝達される。これは、複数の児童への聞き取りを行う際にも援用できる方途である。

この方途によって、H先生が学級担任として直接児童の諸問題に向き合うことで、H先生の力量形成や児童や保護者から信頼を得ることにつながる考えた。

筆者は他の児童への聞き取りをしつつ、H先生がGoogleドキュメントに入力した内容を閲読しながら以下のように聞き取りの観点を即

興的に指示させていただいた。

- いつから嫌がらせを受けていたか、開始時期を確認してください。
- 頻度は、どの程度か確認してください。
- 他に関係者がいないか確認してください。等
(筆者のコメント)

7月になると、H先生は以前の生徒指導での聞き取りの観点を引用しながら聞き取りや記録を進めることができていたことから、S2へ移行したと捉えた。H先生は以下の様に語った。

前に比べて、どういうことを聞けばいいのかが分かってきました。でも、何度やっても不安はあります。Googleドキュメントを引き続きつけていきたいです。(H先生)

と、生徒指導における即興的な対応をするための足場をつかんでいた。

これに対して筆者は以下の様に話すことで、組織としてH先生を守っていく姿勢を示した。

自分もたくさん生徒指導で失敗してきました。児童は思いもよらないことを起こします。しかし、担任ひとりで抱えることはありません。今は組織で対応する時代です。いつでも相談してください。(細江)

c: 11月「研究発表会に関するOJT」 授業経営(児童主体)×S2~S3(図2参照)

本校は教職経験1年目であっても、研究発表会にて公開する。

H先生は夏休みに実施した研究推進会議に自主的に参加したり、校外の英語の研修会に参加したりと、授業実践に対して意欲的である。しかし、即興的な対応や児童が主体的に活動することに課題意識をもっている。こういった実態からH先生の「児童主体の授業」に関わる成度をS2~S3と位置付けた。

まず、筆者の学級にて研究発表会で実施を予定している授業を実際にやっていただき、タブレットを用いて動画を記録した。撮影した動画を基に授業分析を行った。その際、授業を省察する観点として、樋田(2022)が開発した「授業力アップシート」を引用した。H先生は、動画を視聴しながら授業力アップシートの観点に沿って、授業の改善点をまとめた。この省察

を通して、本時のねらいに関する児童の発言を聞き逃していることや、45分間の授業の中で授業者の価値付けが少ないこと等を見いだした。さらに、筆者が児童役となり模擬授業を行った。その際、H先生が児童の想定外の発言が出ても対応できるよう、活動ごとに中断し

- もし、このときOさんがペンの色じゃなくて数に着目してはどうですか。
- その発言は誰が言いそうですか。その理由はなんですか。
- その問いかけは、本時のねらいのどこにつながりますか。等(筆者のコメント)

と、多角的に問いかけることで、即興的な対応できるための足場をつくった。

研究発表会後にH先生に授業の感想を尋ねると以下の様に述べた。

授業、楽しかったです。ネームプレートを使って児童を価値付けると、どんな英語表現が大切なのかが広がっていきました。指導案にはない発言もありましたが、何度も模擬授業で練習していただいたり、自分でも『この子がこう言ったら?』と想像したりしたので、楽しんで対応ができました。(H先生)

この発言から、H先生自身が研究発表会を通して、即興的な対応の楽しさを実感するとともに、自身の職能成長を自覚していると捉えた。

C: 実践前のK先生の実態

K先生は25歳の女性教諭であり、採用2年目となる。専門教科は算数である。

昨年度は1年生を担当しており、児童のつまずきを予測してきめ細やかな指導をしていた。保護者対応においては、筆者や管理職と相談した上で親身に寄り添いつつ、建設的な提案をしようと心がけることができている。

一方で、児童主体の授業にすることや、児童の実態を鑑みてカリキュラムを構成するといった、授業研究のスキルに不安をもっていた。

D: K先生に実施したOJT

a: 6月「授業研究に関するOJT」 授業経営(児童主体)×S2(図2参照)

東小学校算数科部では、教科書の内容を学習した後、児童が日常生活に関連する算数の問題を見いだす活動を仕組むことで、児童主体の

学習を具現化しようとしている。

一方で、K 先生は児童主体の授業にできないことに悩みをもっていることを事前調査やインタビューから把握したため、児童主体の授業に関する成熟度を S2 と設定した。

K 先生には、11 月の研究発表会も見据え、研究推進の会議にて校内研究の方向性を説明した上で、前述の研究内容を含む授業を実施していただいた。授業の様子をタブレットで撮影し、放課後の検討会では、その動画や児童のノートを基に省察をした。

K 先生は動画を見ながら以下の様に自身の授業を省察した。

今の指示は、待てばよかったですね。あと、Oさんがよい意見をもっていたのに、時間に追われて見落としていました。45 分間で、新たな問題を見いだすことは難しいです。通常の授業における工夫と、新たな問題を見いだす指導における工夫の両方をしていくことが課題です。(K 先生)

このように、研究授業は K 先生の想定通りにはいかなく、苦しい思いをした。これに対して筆者は以下の様にアドバイスをするとともに、次の目標を設定するように促した。

11 月に向けてあきらめず繰り返し指導すれば、新たな問題を見いだすパターンが生み出され、共有されていきます。まずは、先生がどんな思考の仕方でも新たな問題を見いだしてほしいか想定し、それを発露する児童を見逃さずに価値付け、掲示にしてはどうでしょう。すると、学び方の足場ができ、児童が掲示を基に思考しやすくなります。このような指導をスキャホールディングと(細江)

K 先生は、他教科の実践の中で算数科に援用する方途はないかと考え、模索し始めた。

**b: 10~11月「研究発表会に関する OJT」
授業経営(思考力・個別最適)×S3(図2参照)**

本 OJT では、K 先生に担任をしていない他 2 学級にて研究発表会と同じ内容で授業を実施し、授業の省察を行った。6 月の OJT を踏まえ、K 先生の思考力育成や個別最適に関わる成熟度を S3 と設定した。

1 回目は指導案通りにはいかず、授業動画を

視聴しながら授業の構成に問題があるのではないかと捉え、K 先生自身が 6 月の授業研究を想起しながら特に導入部の改善することを自己決定した。それに対して筆者は以下の様に助言をした。

指導案通りに授業をすることがよいかは吟味の必要があります。目の前の子供の実態こそ授業実践における大きなエビデンスになるので、臆せず指導案を変更し、次の学級にぶつけてみましょう。(筆者)

2 回目の実践は授業の導入に対して手応えを感じていた。しかし、課題に対する追究からずれてしまったと捉え、K 先生にとって、不安をもつことになった。そこで、K 先生が研究紀要に記した授業の主張点に立ち戻り、授業の強みは何かを省察するよう助言をするとともに、一緒に授業記録を見返した。この省察で、児童に提示する課題が本時のねらいとは適応していないことを見いだした。

しかし、すでに実際の児童に対して授業する機会はなかった。

筆者が翌日、K 先生の算数の授業の様子を参観すると、前時を行っていた。そこでは、前時の授業内容を再構成し、研究発表会の授業に類似した流れにするとともに、課題も既習内容が本時に適応できるか検証する旨のものにしていた。この姿から、K 先生は S4 に成熟度を上げていることが分かる。

研究発表会では K 先生は納得する授業ができたことを喜び、筆者に報告してくださった。

このように、授業研究において、目の前の児童の反応を基に省察を繰り返すことを促したり、共に指導案の省察をしたりする OJT は、SL 理論における成熟度の向上を促す可能性があるかと捉えた。

4. 結果と考察

令和 5 年 12 月に「検証方法」で述べた通りアンケート調査を行った結果と考察を示す。

A: K/H先生と森(2023)の比較(表1参照)

K 先生、H 先生ともに全ての項目において森(2023)を上回った。(※「抑うつ傾向」は反転項目のため、数値が低い方がよい)よって、

仮説①は支持されたと判断する。特に「主観的幸福感」「信頼関係」「職能成長」は森の結果を大きく上回っていることから、仕事を任せつつも、中堅教員が適宜助言をすることや、方向性を示す、労うといった見届けをすることを心が要因のひとつであったと考える。

また、定期的に大前（2018）の分類にしたがって振り返りをしたことが、2名にとって中堅教員に相談するきっかけになるとともに、成長をするための視点となったと考える。

	森（2023） 初任者	H先生 初任者	森（2023） 2年目	K先生 2年目
主観的幸福感	5.52	9.00	5.76	7.00
ワークエンゲージメント	23.52	28.00	25.36	28.00
抑うつ傾向	6.71	5.00	7.31	3.00
信頼関係	25.86	36.00	26.83	36.00
職能成長	34.05	63.00	36.62	61.00

表 1：K/H先生と森（2023）の比較

B：K/H先生と他の教員との比較（表 2 参照）

「主観的幸福感」「信頼関係」が3つの所属の中で最も高くなっている。よって、仮説②が支持されたと判断する。

これは、学年主任という継続的に関わる中堅教員が OJT を企画し、実施から見届けまで行ったことが有効であったと捉える。このことは「信頼関係」の調査項目の中に学年主任との関係性を問う質問において、3つの所属の中でK/H先生群が最も数値が高かったことから示唆できる。

	K/H先生平均	校内若手平均	校外若手平均
主観的幸福感	8.00	6.00	6.00
ワークエンゲージメント	28.00	36.50	29.00
抑うつ傾向	4.00	9.00	1.00
信頼関係	36.00	25.00	33.00
職能成長	62.00	56.50	67.50

表 2：K/H先生と他の教員との比較

5. 成果（○）・今後の課題（●）

○大前（2018）における分類と SL 理論を組み合わせることで、中堅教員が職場内で継続的に関わりながら若手教員を育成するための OJT の枠組みを開発することができた。

○学年主任等の継続的に関わる中堅教員が OJT を個別最適化して行うことは、若手教

員の「主観的幸福感」や「信頼関係」の構築につながる事が明らかになった。

●OJT だけでなく、中堅教員のどのような言動が「主観的幸福感」や「信頼関係」を構築するのか検討したい。

●K先生、H先生と筆者との相性の中で成立したマネジメントである可能性は、研究の限界として否めない。次年度には、本研究における理論の汎用性を検証したい。

参考・引用文献

- ・文部科学省（2023a）「教師不足」に関する実態調査
- ・文部科学省（2023b）令和4年度学校教員統計中間報告
- ・森卓也（2023）若手層教員の幸福感を高めるオーダーメイド型働き方改革，愛媛大学教職大学院 実践研究報告書
- ・樋田真生（2022）教育課程特例校の若手教員を対象とした校内研修フォローアップ体制の開発－授業力量開発ポートフォリオを活用した教科間の学習転移に着目して－，岐阜大学教職大学院 実践研究報告書
- ・吉弘裕治（2021）若手教員のキャリア発達と人材育成に関する研究，愛媛大学教職大学院 実践研究報告書
- ・大前暁政（2018）小学校教師が抱える現場における困難性と教師経験による意識の差に関する研究，京都文教大学学術機関リポジトリ